Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270329
Centre d'intérêt: 53

Québec (Province) Direction générale de l'éducation des adultes. Service des études et projets. Equipe d'évaluation.

Evaluation du premier temps d'implantation des programmes par objectifs : rapport synthèse / Equipe d'évaluation, SEP, DGEA. -- [Québec : Direction générale de l'éducation des adultes], 1975.
1, 87 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 371.3944/03e Cote LC: LB/1031

Descripteur(s): *Evaluation de programmes *Programme d'enseignement *Enseignement par objectifs *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Comité d'implantation des programmes par objectifs *CIPO

Identificateur(s) de sujet: *Programme par objectifs

L'évaluation du premier temps d'implantation des programmes par objectifs à l'éducation des adultes a été effectuée dans le but de s'assurer: 1. que les principes directeurs sous-tendant l'opération étaient réalistes; 2. que les programmes par objectifs ont effectivement été implantés dans les commissions scolaires qui ont accepté de participer; 3. que les conditions d'implantation telles que proposées par le Comité d'implantation des programmes par objectifs (CIPO) ont été réalisées. Elle vise à recueillir des informations sur l'expérimentation des mécanismes organisationnels et administratifs encadrant l'implantation des programmes par objectifs.

Afin de savoir si l'implantation avait les mêmes incidences pour les utilisateurs qui travaillent dans des contextes différents, onze commissions scolaires ont été choisies, qui reflètent un éventail des différentes situations vécues à travers le Québec. Deux commissions scolaires ayant abandonné le projet, l'analyse porte sur les neuf autres. Les données recueillies résultent d'entrevues avec les responsables d'implantation des Services d'éducation aux adultes, certains directeurs de centre, coordonateurs de matières, conseillers pédagogiques et personnes-supports. De plus, au moyen d'un questionnaire, on a obtenu le point de vue de 110 formateurs et de 896 étudiants. La cueillette a été faite entre octobre 1974 et janvier 1975.

N'ayant pu attendre la compilation des réponses des étudiants, compte tenu des échéances du CIPO, le rapport s'en tient à une analyse des thèmes généraux caractérisant l'implantation. Après une description de la façon dont les programmes ont été utilisés, il tente de voir si l'organisation pédagogique répond aux besoins des programmes par objectifs. Puis, il analyse comment l'encadrement organisationnel et administratif a favorisé ou non l'implantation et ses conséquences. Un

certain nombre de propositions sont présentées en guise de conclusion.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270330, 8270331, 8270332
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270329

454 b

EVALUATION DU PREMIER TEMPS D'IMPLANTATION DES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS

Rapport synthèse

Equipe d'évaluation
SEP - DGEA
Avril 1975

/jl

E D U Q 8270329

TABLE DES MATIERES

Page

Introduction: présentation méthodologique 1

1 - But de l'évaluation 1

2 - Démarche 2

3 - Méthode 4

4 - Rédaction des rapports 7

Chapitre I - Le produit de l'implantation 10

I - Proposition générale: "Le formateur axe son enseignement sur la poursuite d'objectifs terminaux et il facilite l'atteinte de ces objectifs par les étudiants". 11

II- Proposition générale: "Le formateur est satisfait de la nouvelle programmation" 30

Chapitre II - Le contexte de l'implantation 35

A - L'évaluation et la reconnaissance d'études 37

1 - Les équivalences de formation 38

2 - Les tests de classement 40

B - Le support pédagogique 46

Page

C - Les normes de fonctionnement encadrant les activités de l'implantation des programmes par objectifs 54

1 - Dépenses occasionnées par l'implantation . . 55

2 - Impacts de l'implantation sur les activités du développement pédagogique et de perfectionnement des formateurs d'adultes 59

Conclusion générale et recommandations 65

A - Support pédagogique 71

B - Echéancier 76

C - Financement 77

D - Communications 79

E - Equivalences de formation 82

F - Tests de classement 83

G - Nouveau mode d'évaluation des apprentissages . . . 85

H - Utilisation des programmes par objectifs 87

Introduction: présentation méthodologique

1 - But de l'évaluation

L'évaluation du premier temps d'implantation a été effectuée dans le but de recueillir des informations sur l'expérimentation des mécanismes organisationnels et administratifs encadrant l'implantation des programmes par objectifs, de manière à fournir des indications quant à la mise au point des conditions d'implantation qui prévaudront lors de l'Opération "deuxième temps d'implantation" prévue pour septembre 1975.

Plus précisément, le Comité d'implantation des programmes par objectifs a prévu une évaluation du premier temps d'implantation afin de s'assurer:

- que les principes directeurs qui sous-tendaient l'Opération "premier temps d'implantation" étaient réalistes c'est-à-dire reliés à l'objectif de l'opération et aux impératifs du milieu;

- que les programmes par objectifs ont effectivement été implantés dans les commissions scolaires qui ont accepté de participer à cette opération;

- que les conditions d'implantation du premier temps, telles que proposées par CIPO ont été réalisées;

. du réalisme et du bien-fondé de ces conditions, c'est-à-dire qu'elles favorisaient l'implantation;

. des informations pertinentes à la préparation du second temps d'implantation.

2 - Démarche

Après avoir exposé le contenu de notre mandat et défini les objectifs de l'évaluation, nous aimerions présenter sommairement notre méthodologie.

A la suite de l'expérimentation des nouveaux programmes par objectifs (1972-74), le Comité d'implantation des programmes par objectifs a élaboré des mécanismes d'encadrement ou conditions susceptibles de favoriser dans un premier temps l'implantation des programmes par objectifs. Ces mécanismes ont été conçus à partir d'un postulat clairement établi:

> "L'introduction des programmes par objectifs entraîne des changements majeurs sur le plan pédagogique et des changements mineurs au plan organisationnel et administratif".

Ces considérations devenaient le point de départ de la recherche que nous devions entreprendre, ce qui nous amena à tenter une vérification des hypothèses suivantes:

1º - L'encadrement ou les conditions sur les plans administratif et organisationnel définis par CIPO favorisent l'implantation des programmes auprès des formateurs et des étudiants adultes.

2º - Les conditions sur les plans administratif et organisationnel, telles que définies par les acteurs en situation sont différentes de celles définies par CIPO et favorisent l'implantation.

Cependant, en tentant d'opérationaliser cette deuxième hypothèse nous avons été amenés à la transformer. Ainsi est-elle devenue:

> "Les conditions sur les plans administratif, organisationnel et pédagogique (attitudes et comportement en situation d'apprentissage) telles que définies par les acteurs en situation favorisent l'implantation".

De cette façon, nous mettions davantage l'accent, non pas tant sur la recherche de conditions nouvelles différentes de celles prévues par CIPO, mais davantage sur le sort qui fut réservé à ces mécanismes dans le contexte particulier de chacune des commissions scolaires visitées. Cette modification rendait possible la recherche de facteurs propres au milieu qui ont favorisé, nui ou empêché certaines conditions de se réaliser.

De ces hypothèses, il nous fallait dégager des indicateurs qui nous permettraient de cerner dans la réalité les éléments susceptibles d'infirmer ou de confirmer ces hypothèses. Pour y arriver, nous

avons utilisé les documents émis par la DGEA sur la programmation par objectifs notamment les documents fournis par le Comité d'implantation des programmes par objectifs et le Service des programmes et examens (SPEX). De plus, nous avons demandé aux membres du Comité d'implantation de nous indiquer les points sur lesquels ils désiraient avoir des informations et à certains responsables du SPEX de nous faire part des phénomènes qui, selon eux, témoigneraient de l'implantation des programmes.

Cette façon de procéder rend compte de notre volonté d'effectuer un type d'analyse bien caractéristique, soit une analyse qui repose sur une critique interne. En effet, nous n'avons pas fait appel à des sources extérieures pour élaborer notre méthodologie; les éléments de notre problématique et les catégories d'analyse nous venaient directement de notre objet d'analyse. Nous aurions pu privilégier une autre méthode et procéder à une critique externe en nous servant de concepts, de notions pris dans la littérature des sciences humaines (éducation, sociologie). Nous avons jugé que dans un premier stade d'exploration, où nous devions fournir des informations directement à un comité d'action (CIPO) que la première façon de travailler était plus pertinente.

3 - Méthode

Compte tenu que notre but était de connaître non seulement l'accueil réservé aux programmes par objectifs, mais également l'impact que leur utilisation pouvait créer et compte tenu des disparités entre les

situations vécues par les différents services d'éducation des adultes, nous avons choisi de procéder par la méthode de cas. Nous escomptions ainsi saisir les différentes facettes de l'implantation au sein de chacune des commissions scolaires choisies pour faire cette étude.

Nous avons choisi onze (11) commissions scolaires en fonction de critères précis afin d'obtenir un éventail des différentes situations vécues à travers la province. Nous voulions savoir si l'implantation avait les mêmes incidences pour les utilisateurs qui travaillent dans des contextes différents. Par exemple, le fait qu'une commission scolaire implante un, trois ou neuf nouveaux programmes comporte-t-il des conséquences organisationnelles autres qu'un surplus d'activités ? Le fait d'avoir expérimenté les programmes par objectifs en 1973-74, place-t-il les utilisateurs dans une situation privilégiée par rapport à ceux qui n'ont pas expérimenté ? Voilà quelques exemples des questions qui nous ont permis d'établir les critères de choix pour établir notre échantillon:

. Volume des opérations des CSR

. Secteur d'implantation (général, professionnel)

. Nombre de personnes-supports

. Expérimentations

. Matières implantées

. Projets spéciaux (enseignement individualisé, entrée et sortie continues, F.P.E.)

. Facteurs géographiques.

Soulignons toutefois, qu'en cours de recherche et pour diverses raisons, nous avons "perdu" deux commissions scolaires !!! Notre analyse a donc porté sur neuf (9) commissions scolaires:

CSR du Bas St-Laurent

C.E.C.M.

C.E.C.Q.

CSR De Tilly

CSR Estrie

CSR Laurentides

CSR La Vérendrye

CSR Saguenay

CSR Vieilles-Forges

Le type d'enquête que nous avons mené ne nous permet pas d'étendre par le biais de la méthode statistique les résultats de notre recherche à l'ensemble des quarante-neuf (49) SEA qui ont vécu le premier temps d'implantation. En effet, ce n'est pas une recherche de type quantitatif que nous avons effectuée.

Les données recueillies résultent d'entrevues effectuées auprès des responsables d'implantation des SEA de notre échantillon,

certains directeurs de centre, quelques coordonnateurs de matières, répondants pédagogiques et conseillers pédagogiques et les personnes-supports. De plus, nous avons obtenu au moyen de questionnaires, le point de vue de cent dix (110) formateurs et de huit cent quatre-vingt-seize (896) étudiants. Cette cueillette d'informations a été effectuée entre les mois d'octobre 1974 et janvier 1975. L'objet de notre évaluation se rapporte donc aux diverses situations vécues lors de la première session de l'année scolaire 1974-75.

4 - Rédaction des rapports

Compte tenu des échéances du Comité d'implantation des programmes par objectifs, de ses besoins d'information et du laps de temps nécessaire pour compiler, analyser et rédiger, (le travail de cueillette des données s'est terminé au début du mois de février) nous avons fait des entorses à notre plan original. Premièrement, nous n'avons pu attendre la compilation des questionnaires des étudiants pour rédiger les rapports destinés au CIPO. Ces données seront utilisées ultérieurement. Deuxièmement, nous n'avons pas écrit nos rapports sous forme d'étude de cas: neuf (9) études de cas et un rapport synthèse. Nous avons plutôt élaboré nos rapports en fonction d'une analyse de thèmes généraux qui caractérisent l'implantation. L'étude de ces thèmes a donné lieu à quatre (4) rapports partiels dans lesquels, le lecteur pourra retrouver les différentes situations particulières. Ces rapports partiels portent sur les aspects suivants:

I - Utilisation des programmes par objectifs.

II - Evaluation et reconnaissance d'études.

III - Rôle de la personne-support.

IV - Impacts financiers de l'implantation des programmes par objectifs.

Des analyses contenues dans ces rapports partiels, nous en avons dégagé l'essentiel (reprenant dans certains cas la même formulation) pour rédiger le présent rapport synthèse. Si les rapports partiels cherchaient surtout à décrire les phénomènes vécus par les utilisateurs des programmes par objectifs, le présent rapport servira à mettre en relation ces phénomènes avec les objectifs visés par l'implantation, les conditions ou l'encadrement administratif et organisationnel mis en place par le CIPO et la DGEA pour favoriser l'implantation et les facteurs du milieu qui ont favorisé, nui ou empêché certaines conditions de se réaliser.

Dans un premier temps, nous décrirons de quelle façon les programmes ont été utilisés, nous nous demanderons si cette utilisation rencontre les attentes de ceux qui les ont conçus et établirons certains facteurs particuliers qui ont favorisé ou non la réalisation de ces attentes.

Par la suite, nous verrons si l'organisation pédagogique peut répondre aux besoins qui découlent de l'utilisation des programmes par objectifs et des instruments d'évaluation mis à la disposition des utilisateurs des programmes par objectifs. De plus, nous analyserons de quelle façon les éléments de l'encadrement organisationnel et administratif ont favorisé ou non l'implantation tout en dégageant l'impact de l'implantation et les conséquences de cet impact. Enfin, en guise de conclusion, nous présenterons un certain nombre de propositions qui pourront être étudiées dans un avenir immédiat, en vue d'apporter, s'il y a lieu, des solutions à court terme et à plus long terme.

Chapitre I - Le produit de l'implantation

En demandant aux CSR d'implanter une nouvelle programmation par objectifs, le premier but visé consistait à remplacer les anciens programmes contenus ou programme cadre par les PPO, en exigeant des formateurs qu'ils axent leur enseignement sur la poursuite d'objectifs terminaux et qu'ils exécutent un certain nombre de tâches pour faciliter l'atteinte de ces objectifs par les étudiants adultes. C'est en considérant ces attentes que nous avons tenté de voir si effectivement les programmes ont été utilisés, si cette utilisation est conforme aux attentes exprimées par la DGEA, pour finalement se demander si cette utilisation rend compte de l'esprit de la nouvelle programmation et conséquemment des objectifs qui ont commandé cette implantation.

Pour faciliter ou tout simplement rendre possible ce changement, la DGEA a posé aux CSR un certain nombre de conditions organisationnelles et financières et s'est engagée à leur fournir un support matériel et technique. Cet encadrement prévu par la DGEA auquel s'ajoutent les particularités des différents milieux ont certes eu un impact sur l'utilisation des programmes par les formateurs et les étudiants. C'est en tentant d'établir certaines relations entre l'utilisation qui en est faite et le contexte dans lequel les formateurs ont été appelés à travailler que nous pourrons avoir une idée de ce que fut cette première étape dans l'implantation des PPO.

Dans un premier temps, nous essaierons de répondre aux interrogations suivantes: les programmes ont-ils été utilisés ? et de quelle façon ? Pour ce faire, nous reprendrons chacune des attentes formulées par la DGEA, à l'endroit des formateurs et essaierons de voir de quelle façon les formateurs y ont répondu, tout en énonçant quelques-uns des facteurs particuliers susceptibles d'avoir conditionné les réponses des utilisateurs.

I - Proposition générale: le formateur axe son enseignement sur la poursuite d'objectifs terminaux et il facilite l'atteinte de ces objectifs par les étudiants.

1 - Ils utilisent les outils (matériel didactique, équipement) indispensables à l'atteinte des objectifs des programmes.

Près de 70% des formateurs qui ont répondu à notre questionnaire disent qu'il leur fut possible, en partie du moins, d'utiliser le matériel d'accompagnement des MPO tel que suggéré par la DGEA.

Par contre près de la moitié de nos répondants ont reconnu que le matériel disponible était insuffisant non pas tant qualitativement mais quantitativement.

Les critiques les plus nombreuses se retrouvent surtout chez les formateurs de mathématiques (ceux-ci nous ont notamment fait part de difficultés reliées aux manuels de base) et de mécanique (où l'on semble avoir été aux prises avec des problèmes d'équipement).

Nous ne sommes pas allés vérifier quel était le matériel utilisé par les formateurs et s'il correspondait réellement aux suggestions faites par la DGEA. Tout porte à croire néanmoins qu'ils se sont réellement référés à ces suggestions et qu'ils ont pu malgré tout bénéficier du minimum nécessaire.

Bien que les nouveaux programmes ne nécessitent pas tout un nouveau matériel, ils exigent néanmoins beaucoup de matériel didactique et un équipement plus considérable dans certains cas (ex: mécanique).

L'acheminement de ce matériel ne fut pas toujours facile (organisation, coût) d'où de nombreux retards...

De plus, le fait que les programmes exigent du formateur (et de l'étudiant, s'il n'est pas devancé par le formateur) qu'il se réfère à plusieurs sources de référence pour être en mesure de parcourir tous les objectifs des programmes, contribue non seulement à mettre en évidence le manque de disponibilité des ressources matérielles mais a aussi pour effet d'accroître la charge de travail du formateur, ce qui ne rencontre évidemment pas toujours la satisfaction des utilisateurs.

Par contre, le fait que les programmes dans la majorité des cas, permettent l'utilisation, d'une certaine partie du matériel qui existait déjà dans les centres et avec lequel les formateurs sont familiers, constitue toutefois un avantage non négligeable.

2 - Le formateur aide l'étudiant à se servir du programme.

Pour que le formateur puisse réellement aider les étudiants à atteindre les objectifs terminaux, on a vivement incité ce dernier à susciter la participation des étudiants en les initiant aux nouveaux programmes et surtout en faisant en sorte qu'ils utilisent la copie du programme qui leur était destinée.

Comme nous ne pouvons, pour l'instant, faire état du point de vue des étudiants, les données recueillies à cet effet demeurent parcellaires. Toutefois, les informations accessibles nous ont amenés à constater ce qui suit:

. Ce sont généralement les formateurs qui sont chargés de la sensibilisation des étudiants.

. Cette sensibilisation s'est faite dans la majorité des cas, après avoir distribué la version étudiante des programmes.

. La quasi-totalité des formateurs touchés par notre évaluation reconnaissent la pertinence et l'utilité de cette version du programme.

. Plusieurs ont signifié l'importance de faire saisir aux étudiants la logique de fonctionnement interne de cette nouvelle programmation ainsi que la fonctionnalité de cette dernière en regard des besoins des étudiants adultes.

La majorité sinon la totalité des formateurs ont pris soin au début de la session de présenter la nouvelle programmation à leurs étudiants. Toutefois, cette sensibilisation demeure pour l'instant le seul indice disponible pour juger des efforts faits par les formateurs pour aider les étudiants à se servir de leur programme.

3 - Le formateur met à l'essai les activités d'apprentissage des PPO, les modifie, en compose d'autres, s'il y a lieu.

Ce qu'on attendait des formateurs en leur faisant une telle proposition s'inscrit, nous semble-t-il, dans une démarche voulant que ceux-ci s'impliquent dans la nouvelle programmation, qu'ils adaptent les programmes aux besoins de leurs étudiants sans ignorer toutefois les impératifs reliés à leurs propres habitudes pédagogiques. Les activités d'apprentissage fournies dans les programmes constituent un minimum de ressources.

> "On établit clairement que la responsabilité du développement d'outils pédagogiques concrets n'est pas du tout, pour la DGEA, du même ordre de responsabilité que la programmation. Par ailleurs, on détermine et établit quels sont

> les éléments minimaux que doit fournir une programmation et où doit s'arrêter normalement le travail.
>
> On établit aussi qu'il importe davantage de couvrir l'enseignement de ces unités par rapport à ces éléments minimaux plutôt que de détailler indéfiniment quelques unités"(1).

Il s'agit d'un minimum qui peut être utilisé dans la mesure où les formateurs considèrent ces activités pertinentes mais qui doit être complété, si l'on vise réellement l'atteinte des objectifs par les étudiants.

Qu'est-il advenu de cette proposition dans la pratique:

- La plupart des formateurs rencontrés ont tenu compte des activités d'apprentissage suggérées dans les différents programmes, mais ils semblent en avoir rapidement décelé les limites (quantitativement).
- Bon nombre d'entre eux affirment avoir dû rechercher ou construire des activités supplémentaires, soit individuellement, soit en équipe et bien souvent avec l'aide ou sous la supervision de la personne-support.

---

(1) SPEX - "Objectifs et Politiques en matière de Programmation, d'Evaluation, de Reconnaissance et de Méthodes", août 1974, p. 28.

. Généralement chaque formateur compose lui-même les activités d'apprentissage qu'il veut soumettre à ses étudiants.

Sur cette question des activités d'apprentissage, le comportement des formateurs nous semble relativement conforme à ce qu'on exigeait d'eux.

Toutefois, assumer une telle fonction ne va pas sans poser certaines difficultés principalement inhérentes à un manque de ressources matérielles: manque de temps, d'argent et de matériel de base. Les ressources d'ordre professionnel expliqueraient moins que les précédentes les problèmes rencontrés par les formateurs. Tel est du moins l'avis exprimé par bon nombre de formateurs et de personnes-supports. Signalons tout de même les principales difficultés rencontrées à ce niveau:

. Difficultés reliées à l'insertion d'éléments de contenu nouveaux. C'est notamment le cas en mathématiques avec les notions ensemblistes, avec lesquelles plusieurs formateurs semblent peu familiers.

. Difficulté de concilier les habiletés pédagogiques et les connaissances pratiques de l'industrie (en mécanique surtout). Ou bien, les formateurs manquent de connaissances pratiques de l'industrie et de ces nouvelles techniques, auquel cas ils auraient besoin de stage en industrie, ou

bien ils sont aptes à rencontrer les exigences de la pratique mais éprouvent de sérieuses difficultés au plan pédagogique.

En dépit de ces difficultés, les formateurs ne semblent pas s'être inscrits en faux contre cette exigence. Certains prétendent qu'il est du ressort du formateur de composer des activités d'apprentissage, que cette tâche fait partie de sa préparation de classe, d'autres sont d'avis qu'elle occasionne un surplus de travail d'où un certain mécontentement. Les avis demeurent tout de même très partagés. Nous croyons que ce n'est pas le fait d'avoir à élaborer des activités d'apprentissage qui rebute aux formateurs mais davantage de ne pas disposer de temps et de matériel suffisants pour ce faire.

4 - <u>Il a fait un choix parmi les objectifs intermédiaires à maîtriser; il a de plus modifié l'ordre de ces objectifs s'il jugeait que c'était nécessaire.</u>

Toujours dans la perspective de l'atteinte des objectifs terminaux par les étudiants on a suggéré aux formateurs d'apporter certaines modifications aux programmes dans la mesure où celles-ci s'avéreraient nécessaires.

. Dans l'ensemble, les modifications apportées aux programmes s'avèrent très minces. L'essentiel réside au niveau d'un changement de l'ordre des objectifs intermédiaires. Cer-

tains s'en sont pris à l'ordre des terminaux mais ils constituent, semble-t-il, des cas assez exceptionnels.

. Cette tendance semble assez répandue et cela au niveau de chacune des matières (notamment en sciences), en excluant toutefois les techniques commerciales.

. Par contre, 60% des formateurs nous ont dit ne pas avoir fait de choix parmi les objectifs intermédiaires, ce choix appartenant à l'étudiant dans certains cas où l'on pratique un enseignement individualisé ou encore ayant été rendu difficile en raison, disent-ils, du manque de temps ainsi que du peu de familiarité avec les PPO.

Dans la mesure où cette proposition fait état d'une suggestion plutôt que d'une condition nécessaire à l'utilisation des programmes, nous ne pouvons prétendre que les formateurs aient fait preuve de dissidence. Toutefois, dans la mesure où ces suggestions ont été faites dans le but d'amener les formateurs à adapter les programmes aux besoins de leur clientèle et de prévenir une utilisation trop rigide de ces nouveaux programmes, nous croyons alors que les formateurs n'ont pas su répondre aux attentes de la DGEA.

Il n'est pas question ici de parler de conformité à une norme puisqu'il ne s'agit que de suggestions. Nous y voyons néanmoins un indice de conformité au programme lui-même puisque les formateurs ne semblent pas avoir réellement exploité la marge de manoeuvre qui leur était

permise dans l'utilisation de ces programmes. Cette conformité aux programmes nous apparaît d'autant plus manifeste lorsqu'on se penche sur les raisons apportées par les formateurs pour justifier les quelques changements apportés. Certains nous disent qu'il leur fallait d'abord tenir compte des besoins des étudiants mais dans bien des cas ils signalent des contraintes d'ordre technique, telles le manque de temps, de matériel ou d'équipement, comme s'ils voulaient ainsi s'excuser d'avoir apporté ces quelques transformations, et ceci tout en reconnaissant par ailleurs que les programmes leur laissent une marge de liberté d'action suffisante.

Les facteurs que nous croyons tributaires de cette situation s'énoncent comme suit:

1 - Les contraintes d'ordre technique (manque de temps, de matériel et d'équipement).

2 - Trop peu de familiarité des formateurs avec les PPO. Plusieurs en étaient à leur première expérience.

3 - Les délais trop brefs entre le moment où ils furent eux-mêmes sensibilisés et celui où ils ont eu à utiliser les programmes comme tels.

4 - Il y a sûrement lieu aussi d'interroger le type de support pédagogique reçu.

Nous sommes tentés d'interpréter ces résultats comme un indice de la faiblesse de l'implication des formateurs dans la nouvelle programmation. Qu'ils se soient peu impliqués ne signifie pas qu'ils refusent la nouvelle programmation. Au contraire, nous croyons qu'ils ont fait preuve d'ouverture (satisfaction exprimée) sans toutefois parvenir à s'approprier vraiment leur nouvel outil.

5 - <u>Le formateur doit décider du temps à consacrer à chaque séquence d'objectifs.</u>

Une autre façon de vérifier si le formateur avait la possibilité d'adapter son enseignement aux besoins des étudiants, consistait à se demander s'il avait l'autonomie nécessaire pour décider du temps à consacrer à chaque séquence d'objectifs.

Un des indices pour connaître la situation était de savoir de qui relevait la décision d'administrer les tests car l'évaluation se fait habituellement à la fin d'une séquence d'apprentissage. Environ 55% des formateurs qui répondent à nos questions mentionnent qu'ils décident eux-mêmes du moment où se passe son test, près de 22% déterminent ce moment avec leurs étudiants et 12% en laissent la décision aux étudiants. Près de 4% des formateurs indiquent qu'ils sont tenus de respecter un échéancier fixé par des supérieurs. Soulignons que ce moment est choisi en fonction des besoins du groupe d'étudiants et non de chacun d'entre eux.

Cette organisation paraît bien conforme aux recommandations qui veulent que les formateurs adaptent leur enseignement aux besoins de leurs étudiants et par conséquent qu'ils aient l'autonomie nécessaire pour décider du temps à consacrer à une séquence d'objectifs, séquence qui se termine habituellement par une activité d'évaluation.

Nous relevons ici un des principaux avantages de la programmation par objectifs qui a été mis en évidence dans les documents servant à la sensibilisation des personnes-supports et des formateurs.

Les facteurs qui ont contraint les formateurs à rencontrer des échéances fixées par des considérations autres que les besoins des étudiants semblent surtout reliés au manque de formes de tests pour chacune des unités de formation. Ces remarques n'enlèvent rien, comme nous le verrons plus loin, au fait que certains formateurs se sentent obligés de "passer vite la matière": le contenu de certains sigles et le nouveau mode d'évaluation exigeraient, dans certains cas, un plus grand nombre d'heures de cours.

6 - "<u>Le formateur évalue l'atteinte des objectifs intermédiaires</u>".

- Près de 45% des formateurs qui ont répondu à nos questions n'évaluent pas de façon systématique les objectifs intermédiaires; 24% le font à l'occasion alors que 32% les évaluent.

- Les personnes-supports indiquent que la vérification systématique des objectifs intermédiaires se faisait lorsque les professeurs jugeaient utile ou important de le faire pour fixer certains éléments d'une unité de formation.

Selon les recommandations portant sur l'utilisation des programmes par objectifs, le formateur <u>pouvait</u> évaluer l'atteinte des objectifs intermédiaires (document "D" du plan de sensibilisation, p. D-2). Dans la réalité cette vérification semble se faire surtout, de façon informelle, par le biais des travaux personnels faits par les étudiants.

7 - "<u>Le formateur évalue l'atteinte des objectifs terminaux</u>".

D'après les informations recueillies au sein des neuf commissions scolaires de notre échantillon:

- Les formateurs évaluent l'atteinte des objectifs terminaux que l'évaluation soit de responsabilité provinciale ou locale.

- Les formateurs utilisent les tests de certification pour évaluer chacun des terminaux.

- La majorité des SEA ou des formateurs utilisent les prototypes comme modèles pour fabriquer des tests pour évaluer les terminaux dont ils ont la responsabilité.

. La majorité des formateurs suivent la démarche proposée pour ce faire.

. La majorité des formateurs décident du moment pour vérifier l'atteinte d'un objectif.

. Il est difficile d'organiser les reprises d'une façon qui respecterait le principe de l'évaluation continue.

Selon les directives de la DGEA, les formateurs doivent évaluer l'atteinte des objectifs terminaux et ne peuvent changer ou laisser tomber les objectifs terminaux ni modifier les performances exigées dans les objectifs terminaux.

L'évaluation des unités de formation de responsabilité locale a été facilitée par les prototypes fournis par la DGEA. Cependant, les utilisateurs aimeraient recevoir davantage de support: nombre accru de modèles, support technique pour fabriquer des instruments de qualité.

Les facteurs qui ont créé des difficultés pour organiser adéquatement l'administration des tests et des reprises sont les suivants:

1º Approvisionnement en matériel d'évaluation: les premiers tests et prototypes sont arrivés en retard dans les centres lors de la première session de l'automne 1974.

2º Manque de formes de tests: cette réalité constituerait un des handicaps pour organiser les reprises régulièrement (au fur et à mesure de la demande). Elle obligerait à limiter la liberté des professeurs et des étudiants dans leur décision de passer un terminal au moment souhaité. Elle empêcherait de se servir des tests comme instruments d'apprentissage: les copies corrigées ne sont pas montrées aux étudiants à cause du plagiat possible entre les classes.

3º Temps consacré à l'évaluation par rapport au nombre d'heures consacrées à l'enseignement: quelques personnes interrogées considèrent que le temps consacré à l'évaluation est exagéré. A cause de la longueur de chacun des tests de certification et/ou de la fréquence, les tests "grugent" le temps consacré à l'enseignement. Cette constatation serait surtout pertinente pour les cours qui se donnent au temps partiel (ex: 8 heures de testing/45 heures). Cette perception serait-elle l'indice qu'on ne considère pas l'évaluation comme faisant partie du processus d'apprentissage ? Nous croyons prématuré de régler rapidement cette question. Il y aurait lieu de vérifier si le temps nécessaire à l'apprentissage et le temps nécessaire à la passation des tests sont jaugés de façon réaliste pour chacun des sigles des différents programmes.

4º Les reprises: bien que les reprises ne soient pas tellement fréquentes, elles entraînent différents problèmes d'organisation tant dans une situation de cours à temps plein que dans celle de cours à

temps partiel. Idéalement lorsqu'un étudiant ne fait pas la preuve qu'il a atteint un objectif, il devrait refaire un certain apprentissage et vérifier à nouveau s'il a atteint l'objectif. Pratiquement, il semble qu'à cause du manque de formes de tests, d'un manque de temps, d'un manque de personnel, cet idéal soit difficilement réalisable dans plusieurs centres d'éducation des adultes.

8 - <u>Il modifie sa façon d'enseigner pour les objectifs où il doit le faire et intègre l'évaluation au processus d'apprentissage</u>.

Même si le CIPO, au moment de présenter la nouvelle programmation aux utilisateurs, a pris soin de préciser que "ni les programmes par objectifs, ni la DGEA n'obligent les formateurs à faire de l'enseignement individualisé, à bouleverser complètement leur façon d'enseigner, à mettre complètement de côté l'exposé ou le cours magistral"[1], il n'a tout de même pas écarté systématiquement l'idée que l'utilisation de ce nouvel outil pouvait et même devait, dans certains cas, amener le formateur à changer son approche pédagogique (non pas totalement mais en partie du moins).

De plus, les transformations apportées au mode d'évaluation supposent-elles aussi que le formateur modifie quelque peu son appro-

---

(1) CIPO - Documents d'accompagnement du plan de sensibilisation, p. D-1a - D-1b.

che en intégrant l'évaluation dans le processus d'apprentissage.

- Pour la majorité (52%) des formateurs rencontrés, il ne semble pas que l'utilisation des PPO ait entraîné des changements importants dans leur façon d'enseigner. C'est surtout au niveau des mathématiques et de l'anglais langue seconde que les changements d'ordre pédagogique semblent les moins répandus.

- Toutefois, plusieurs soulignent que la nouvelle programmation tend à encourager une approche moins directive, une approche qui laisse plus de place à la participation des étudiants.

- Certains formateurs constatent que les PPO leur ont fourni l'occasion de remettre en question certaines de leurs pratiques pédagogiques en les incitant par exemple à individualiser leur enseignement, à faire participer davantage l'étudiant à sa formation, à être moins directifs ou encore à faire preuve d'ordre, de précision et de rigueur dans leur démarche.

- De leur côté, les personnes-supports ont tendance à croire que dans les faits l'utilisation des PPO risque d'avoir une influence à plus ou moins long terme sur la façon d'enseigner, sans pour autant prétendre que cet impact soit direct ni même nécessaire. Les changements observés jusqu'à main-

tenant ne leur apparaissent pas majeurs. Plusieurs ont fait valoir l'idée que ces programmes pouvaient fournir une occasion de renouvellement pédagogique mais non de façon inconditionnelle. A la condition par exemple qu'ils s'inscrivent dans un projet plus vaste, les PPO n'étant alors qu'un outil parmi d'autres, que les formateurs puissent bénéficier d'un matériel suffisant ou alors qu'on leur fournisse les possibilités (temps et argent) d'en construire, qu'on laisse aux formateurs le temps de se familiariser à cette nouvelle ressource et surtout que l'on rende clairs et explicites, aux yeux des utilisateurs, les objectifs poursuivis par la DGEA en décidant d'implanter ces programmes.

D'autre part, il ne semble pas que les formateurs aient réellement modifié leur approche face à l'évaluation. Nous avons demandé aux personnes-supports si les tests utilisés pouvaient servir à faire du diagnostic afin de procéder à un enseignement correctif. En dehors d'un contexte où on vise explicitement l'enseignement individualisé, les réponses sont assez claires:

. En formation générale la plupart des professeurs ne se servent pas des tests de certification pour diagnostiquer les lacunes d'apprentissage.

. En formation professionnelle la tendance est différente. Un étudiant doit généralement atteindre un objectif (pratique) avec un seuil de performance minimum avant de passer à l'apprentissage de l'objectif suivant.

En général, le professeur fait passer un test terminal au moment où il juge que les étudiants maîtrisent une unité de formation. Les exercices, les prétests ont servi à corriger les lacunes de la majorité du groupe d'étudiants. Ces derniers sont prêts à se soumettre au verdict officiel. S'ils ont plus de 50%, ils font la preuve "officielle" qu'ils peuvent viser l'objectif de comportement suivant.

Est-il suffisant de savoir que les utilisateurs des programmes par objectifs se servent des tests de certification et des prototypes comme modèles de fabrication de tests pour en conclure que le mode d'évaluation associé à la programmation par objectifs est implanté ? Ne doit-on pas s'interroger sur les objectifs d'ordre éducatif attachés à l'évaluation. (Prise en charge, autoformation)

Nous avons vu que le fait d'évaluer un à un l'atteinte des objectifs terminaux permet de faire le point régulièrement sur chacune des unités de formation. Une fois ce constat réalisé, que fait-on ? Il semble que dans la majorité des cas on considère cette opération terminée du moins formellement.

Les facteurs qui empêchent les formateurs d'utiliser les tests officiels pour fins de diagnostic et d'enseignement correctif sont les suivants: ils n'ont pas le temps; le programme exige qu'on passe rapidement d'un objectif à l'autre; les tests constituent dans certains cas un piètre outil pour diagnostiquer les lacunes; dans un centre, les professeurs ne sont pas autorisés à montrer les copies corrigées aux étudiants (à cause du manque de formes). Nous pouvons également citer un autre facteur qui découle d'une attitude face aux tests officiels: ces derniers, s'ils comptent pour la certification, viennent sanctionner "officiellement" un processus d'apprentissage et à ce titre, ils ne peuvent devenir des instruments intégrés aux autres instruments d'apprentissage.

En somme, dans un contexte d'enseignement de groupe en formation générale, rien, sinon le bon vouloir des enseignants et des étudiants n'incite à dépasser le constat officiel: la majorité du groupe a réussi, la majorité du groupe peut procéder à l'apprentissage de la prochaine unité de formation. Dans les faits, les formateurs et les étudiants peuvent faire du rattrapage: explications supplémentaires, exercices, préparation en vue d'une reprise. Cependant rien, sinon le gros bon sens ou quelques instruments construits exceptionnellement par certains formateurs, ne permet l'établissement d'un diagnostic précis des lacunes d'apprentissage à partir des tests officiels. Dans une situation d'échec (moins de 50%) rien, sinon le gros bon sens et la disponibilité, ne permet la reprise d'apprentissages en vue d'une reprise de l'évaluation.

Sur un autre plan, l'organisation des séances de reprises d'exmmens à la mi-session ou à la fin des sessions rend compte également de la distance qui éloigne du rôle formatif qu'on voudrait faire jouer aux tests d'évaluation. Dans ces cas, les tests servent à reprendre des verdicts officiels mais ne servent pas à contrôler le processus "logique" d'apprentissage.

II - Proposition générale: <u>le formateur est satisfait de la nouvelle programmation</u>.

1 - <u>Il est d'avis que les PPO sont de bons outils et désire continuer à les utiliser</u>.

. Les formateurs soutiennent en majorité (72%) que les PPO tiennent effectivement compte des besoins des étudiants adultes.

. Ils croient (62%) de plus, que ces programmes favorisent une compréhension plus en profondeur de la matière, à la condition toutefois que l'étudiant soit motivé, et que formateurs et étudiants bénéficient de plus de temps.

. Nos répondants semblent éprouver plus de facilité à identifier les avantages plutôt que les inconvénients des programmes.

- <u>Avantages</u> reconnus aux programmes:

- les PPO permettent à l'étudiant de savoir où il va

- ils sécurisent les étudiants
- ils motivent les étudiants
- ils permettent à l'étudiant de travailler davantage par lui-même
- ils fournissent au formateur l'occasion de modifier sa façon d'enseigner
- ils incitent le formateur à être moins directif - à multiplier les contacts avec les étudiants - à individualiser son enseignement
- ils confèrent une certaine liberté à son utilisateur
- ils facilitent la préparation des cours (cours mieux structurés - mieux articulés).

- Inconvénients:
  - manque de matériel
  - manque d'articulation de certains programmes (MA - SC - FR)
  - non-validité des tests comme instruments d'évaluation (MA)
  - pauvreté académique de certains programmes (MA)
  - surplus de travail dans certains cas
  - complexité et rigidité de certains programmes

. C'est dans une proportion de 70% que les formateurs expriment leur désir de ne pas revenir aux anciens programmes.

2 - "**Le formateur estime que le nouveau mode d'évaluation accompagnant la programmation par objectifs est plus satisfaisant**".

. D'après les renseignements recueillis auprès des utilisateurs du matériel d'évaluation, la majorité des formateurs se montrent satisfaits dans la mesure où ils disent préférer ce mode d'évaluation aux anciens examens.

. Par contre, les formateurs, les personnes-supports, les professionnels non enseignants, les responsables d'implantation (ou du Cahier III spécial) interrogés manifestent quelques réserves. Ils croient qu'il y a place pour améliorer les tests de certification, notamment:

. le contenu de certains tests
. les exigences en terme de performance
. l'adéquation entre les objectifs formulés dans le programme et le contenu des tests
. la pondération et les critères de correction de certains tests
. les corrigés (erreurs).

. En ce qui regarde l'évaluation des unités de formation de responsabilité locale, les utilisateurs aimeraient recevoir davantage de support de la DGEA.

Cette description de l'utilisation des programmes et du matériel d'évaluation qui les accompagne tend à démontrer que les formateurs ont fait preuve de rigidité. Malgré la satisfaction exprimée et les avantages reconnus à la nouvelle programmation, nous ne croyons pas que les formateurs aient réellement su exploiter les particularités de cette nouvelle programmation et que, bien que s'étant conformés à certaines des attentes de la DGEA, ils se soient réellement approprié les objectifs poursuivis par cette programmation dans le cadre du nouveau régime de formation.

De la même façon que "l'autonomie de l'adulte n'est pas acquise d'emblée (mais qu')elle est l'objet d'apprentissage"(1), une utilisation qui se voudrait axée sur les besoins des étudiants n'est pas elle non plus acquise d'emblée, elle fait elle aussi l'objet d'apprentissage. Toutefois, cet apprentissage sera rendu possible non pas uniquement grâce à la bonne volonté des utilisateurs mais dans la mesure où les programmes ne sont pas eux-mêmes trop rigides et que le contexte (autres données de l'encadrement pédagogique, conditions organisationnelles, financières et administratives) favorise ou rend possible une telle exploitation.

---

(1) Rapport du "Comité de définition du rôle du formateur d'adultes", DGEA, mars 1972, p. 46.

Même si l'expérience de ce premier temps d'implantation ne nous permet pas de savoir si la programmation par objectifs rencontre, dans les faits, les objectifs poursuivis dans le cadre du nouveau régime de formation, elle nous permet néanmoins de cerner davantage certaines des conditions susceptibles de favoriser ou de nuire à l'atteinte d'objectifs poursuivis dans le cadre de l'Opération "implantation" des programmes par objectifs. C'est ce que nous aborderons au cours du prochain chapitre.

Chapitre II - Le contexte de l'implantation

Le chapitre précédent a permis de décrire synthétiquement les différentes modalités d'utilisation des programmes par objectifs et les effets (satisfaction des utilisateurs) de l'utilisation de ces programmes. Cette description a été principalement élaborée à partir d'indicateurs déterminés par les concepteurs des programmes par objectifs[1]. Il est maintenant nécessaire de décrire le contexte qui a présidé à l'utilisation de ces programmes. Pour y parvenir, nous emprunterons une démarche analogue à celle qui a prévalu pour rédiger le premier chapitre.

Dans un premier temps, nous étudierons certains éléments mis en place par la DGEA pour favoriser une organisation de l'enseignement qui soit efficace par rapport à l'utilisation de la programmation par objectifs: les tests d'équivalences et surtout les tests de classement. Dans un deuxième temps, nous analyserons certaines conditions mises en place par le CIPO pour favoriser le changement pédagogique contenu dans l'Opération implantation: le support pédagogique. Enfin, nous verrons les autres éléments d'ordre organisationnel et financier de cette opération pour lesquels le CIPO avait prévu des normes de fonctionnement: matériel fourni, financement, etc...

---

(1) Voir: "Les indicateurs qui permettent de juger de l'implantation d'un programme", dans le document - Problématique et planification de l'évaluation du premier temps d'implantation (2è version), pp. 11 à 14.

Après avoir décrit brièvement[1] la situation générale pour chacun de ces aspects, nous tenterons d'établir les écarts entre les attentes de CIPO et de la DGEA (définies principalement dans les conditions de l'implantation du document 10 révisé) et la réalité vécue par les utilisateurs des programmes par objectifs de même que les facteurs qui expliquent ces écarts.

---

(1) Pour une description plus détaillée, le lecteur devra se reférer aux rapports partiels.

A - L'évaluation et la reconnaissance d'études.

Le CIPO n'avait pas pour mandat d'implanter de nouveaux systèmes d'encadrement des programmes par objectifs, néanmoins, montrait-il son intérêt pour certains instruments qui devaient permettre une organisation de l'enseignement adapté à la programmation par objectifs, elle-même adaptée aux besoins des étudiants. Aussi le CIPO voyait, entre autres, les indicateurs suivants comme témoins de l'implantation:

> "Les préalables stricts aux divers programmes ont été respectés".

> "On a accordé des équivalences selon le mode prévu dans le Cahier III spécial".

Enfin, le CIPO posait la condition suivante aux CSR pour adhérer au premier temps d'implantation:

> "Administrer et corriger les tests de classement et de certification qui accompagnent le programme selon les modalités prévues".

Une partie de notre travail a donc consisté à demander aux utilisateurs des programmes par objectifs leur point de vue sur certains aspects du Cahier III spécial. Le lecteur pourra retrouver dans le Rapport partiel: évaluation et reconnaissance d'études, l'analyse des aspects qui se rapportent, entre autres, à l'organisation de l'enseignement et à la politique de reconnaissance d'études (équivalences de for-

mation; Certification et documents de reconnaissance; Utilisation des résultats aux tests de classement pour former des classes d'étudiants).

Dans le présent rapport synthèse, nous ne résumerons que les principales interrogations qui ont été relevées à partir des questions portant sur les équivalences de formation et les tests de classement.

1 - Les équivalences de formation.

Le principe sur lequel s'appuient les modalités pour accorder des équivalences est:

> "Une équivalence de formation pour une unité (sigle) des nouveaux programmes n'est accordée à un candidat que s'il fait la preuve qu'il possède les habilités développées par cette unité".

> "Une commission scolaire qui implante un programme par objectifs dans une matière donnée ne doit plus décerner d'équivalences de formation uniquement par l'intermédiaire de la charte d'équivalences mais selon les mécanismes d'attribution d'équivalences introduits avec le nouveau programme"(1).

---

(1) DGEA - Cahier III spécial, 1974-75, article 11, p. 1.

Ainsi les commissions scolaires qui implantent des programmes par objectifs sont tenues d'accorder des équivalences[1] en utilisant les instruments de mesure que la DGEA a élaborés pour diverses fins:

. les tests de certification produits par la DGEA se rapportant aux nouveaux programmes;

. les tests séquentiels devant mesurer l'atteinte des objectifs des unités de formation des nouveaux programmes;

. les tests de classement qui servent à déterminer l'état des connaissances des étudiants en fonction des nouveaux programmes par objectifs;

. les tests d'équivalences pour les sigles de français enseignés en techniques commerciales (FRG - 401 - 402).

L'examen de ces modalités nous démontre que les équivalences sont accordées en fonction d'un unique objectif: l'étudiant adulte doit faire la preuve qu'il possède les connaissances académiques contenues dans les programmes implantés à partir de l'année scolaire 1974-75 ou encore les habilités qu'on tente de développer par l'utilisation de ces programmes. D'une part, la DGEA se donne ainsi les moyens pour "s'assu-

---

(1) Sauf pour les programmes d'anglais langue maternelle, mathématiques, sciences et certaines unités de formation des techniques commerciales où elles peuvent utiliser les tableaux d'équivalences.

rer que les préalables stricts aux divers programmes soient respectés" par les étudiants qui veulent s'inscrire aux cours que les instances décentralisées dispensent. D'autre part, elle s'assure d'un contrôle strict de la valeur des reconnaissances d'études qu'elle émet.

Est-ce bien là les seuls objectifs que la DGEA entend poursuivre à travers sa politique de reconnaissance d'études ? Si tel est le cas, ne devrait-elle pas clarifier les liens qu'elle établit entre ces objectifs traduits en politiques et le rôle qu'elle reconnaît à l'activité sociale qu'est l'éducation des adultes. En effet, nous établissons difficilement la correspondance entre les objectifs mis de l'avant par le Régime de formation et ceux qui se dégagent des mécanismes rigides contenus dans le Cahier III spécial qui se rapportent à la détermination des équivalences de formation dans un contexte de programmation par objectifs. Par quels moyens conciliera-t-on la volonté d'être au service de l'étudiant adulte en étant centré sur ses besoins, en respectant son expérience hors du monde scolaire, en lui fournissant un cadre d'enseignement souple et les exigences relativement rigides de la programmation par objectifs ? (préalables stricts)

2 - Les tests de classement.

De tous les nouveaux instruments mis de l'avant par le SPEX, les tests de classement sont sans doute ceux qui créent les impacts les plus importants au plan de l'organisation de l'enseignement. Si les tests de classement ont été administrés et corrigés dans la majorité des

cas, par ailleurs il semble bien qu'il n'a pas toujours été possible d'en utiliser les résultats pour procéder au classement des étudiants.

Au temps partiel, lorsque le nombre de "clients" le permet, il est possible de former des groupes pour chacun des sigles nécessaires pour répondre aux besoins des étudiants tels qu'établis par ces tests. L'encadrement de l'enseignement au temps partiel étant plus souple (possibilité de répartir les étudiants en groupes plus ou moins restreints) certaines commissions scolaires semblent se donner plus de latitude pour organiser les cours en fonction des résultats aux tests de classement. Au temps plein, le classement des étudiants à partir de tests de classement comporte des exigences organisationnelles qui n'avaient pas été prévues.

Ne devons-nous pas nous interroger sur les possibilités qu'ont les SEA d'organiser l'enseignement en tenant compte des résultats aux tests. Dans les faits, peuvent-ils se servir de ces résultats pour former autant de groupes d'étudiants que nécessaire ? Quels liens établit-on alors entre l'obligation

> "Tout adulte qui veut s'inscrire pour la première fois à un cours, selon les nouveaux programmes d'anglais langue seconde (As, ASG, ASC), de français langue seconde (FS), ou de français langue maternelle (FR), doit se soumettre à un test de classement avant le début des cours" (1).

---

(1) DGEA: Cahier III spécial, 1974-75. Article 10, p. 1.

et la suggestion en ce qui touche l'interprétation des résultats pour fin de classement:

> "La commission scolaire est responsable du classement des étudiants".
>
> "Toutefois la DGEA <u>lui suggère</u> de procéder au classement des étudiants en tenant compte des résultats aux tests précédemment mentionnés dans cet article" (1).

Nous doutons fortement que cette dernière suggestion de la DGEA qui entre en contradiction avec l'obligation que cette dernière fait d'administrer les tests ait été suivie à la lettre. Les directions des SEA et des centres d'éducation des adultes font face à des contraintes issues des normes administratives établies par la même DGEA:

1 - Normes déterminant un nombre d'étudiants minimum pour former un groupe

2 - Organisation de l'enseignement en fonction de deux logiques: par niveau et décloisonné

3 - Clientèle réduite pour un cycle d'études ou un niveau

4 - Entrées en escalier

5 - Entrées différentes entre le Sec. II et le Sec. III

---

(1) Ibid., article 10, p. 7.

6 - Disponibilité du personnel enseignant engagé à temps partiel

7 - Disponibilité des locaux

8 - Difficulté d'élaborer une maquette horaire satisfaisante

9 - Etc...

Ces contraintes ont entraîné des "aménagements" qui semblent très variables d'une commission scolaire à l'autre et d'un centre à l'autre. Voici quelques exemples:

1 - Classement des étudiants par niveau en fonction d'une matière, par exemple le français langue maternelle; aménagement qui empêche de répondre aux besoins des étudiants pour les autres matières.

2 - Regroupement des étudiants dont les résultats sont adjacents; aménagement qui ne tient pas compte des besoins de tous les étudiants ainsi regroupés.

3 - Rendement moyen d'un groupe d'étudiants à un test de classement déterminant le niveau d'enseignement; aménagement qui conduit au même résultat que celui mentionné précédemment.

4 - Gel des horaires pour une matière donnée, par exemple, tous les cours AS se donnant aux mêmes heures; aménagement qui exige autant de formateurs que de cours offerts et qui s'applique mal (!!!) dans les centres qui implantent plus d'une matière nécessitant un décloisonnement de niveaux.

Dans une situation où la notion de niveau est à la base de l'organisation de l'enseignement, de quelle utilité peuvent être les tests ? En dehors de leur utilisation pour accorder des équivalences, ils servent à former des groupes plus homogènes lorsque le nombre d'étudiants le permet, sinon ils peuvent constituer un instrument pour le professeur qui veut répartir une classe en sous-groupes afin d'adapter son enseignement aux besoins des étudiants. Ce sont là les seuls avantages des tests de classement en-dehors d'un contexte d'organisation où on tente d'individualiser l'enseignement ou encore où on dispose d'un bassin de population tel qu'on puisse décloisonner les niveaux d'enseignement.

En somme, les tests de classement comportent des exigences sur le plan de l'organisation de l'enseignement lorsqu'ils doivent servir à classer les étudiants. Lorsque les centres d'éducation des adultes ne sont pas équipés pour tenir compte des résultats à ces tests pour fins de classement, doivent-ils être tenus de les utiliser ? Pour quelles raisons ? Pour accorder des équivalences ? Pour repérer les besoins des étudiants de façon plus précise que la simple étude des dossiers ? Dans quels buts ? Nous pouvons, alors, nous demander dans

quelle mesure les tests de classement ont pu servir d'encadrement à l'utilisation des programmes par objectifs dans les SEA qui n'avaient pas les moyens organisationnels pour en utiliser les résultats ?

B - Le support pédagogique.

Les principes directeurs concernant le support pédagogique avaient été énoncés par le CIPO de la façon suivante:

1 - Que toute implantation se fasse après avoir eu l'assurance que le milieu est prêt à absorber le changement:

- quant à la préparation des personnes impliquées;
- quant à la mise en disponibilité du matériel et des mécanismes de support nécessaires.

2 - Que la DGEA assure l'encadrement et le support de toute opération, tant au niveau de la DGEA qu'au niveau des instances décentralisées.

Il était donc impérieux que l'évaluation du premier temps d'implantation vérifie si les conditions d'implantation telles que proposées par le CIPO avaient été réalisées et si elles étaient légitimes et réalistes.

La DGEA, par le biais du CIPO devait donc s'assurer à la fois des mécanismes de support nécessaires et de la préparation des personnes impliquées (gestionnaires, personnes-supports et formateurs).

Les mécanismes de support étaient en relation directe avec le volume d'activités de formation dans chaque discipline ou secteur où des programmes étaient implantés.

Exemple: de 0 à 5 formateurs: 0 personne-support
de 6 à 22 formateurs: 1 personne-support
de 23 à 31 formateurs: 2 personnes-supports.

Dans les CSR où le petit nombre de professeurs ne permettait pas de satisfaire à la norme et d'avoir recours aux services d'une personne-support, c'est le responsable d'implantation qui devait se charger du support auprès des formateurs. Cette norme a nettement désavantagé les CSR qui avaient un volume d'activités assez réduit et celles qui implantaient un programme d'un secteur professionnel et n'avaient qu'une classe prévue à l'annexe.

Cette situation désavantageuse a été vécue de diverses façons par les CSR; certains gestionnaires, responsables d'implantation, ont estimé que leur manque de connaissance sur les programmes implantés était trop important et que les sessions de sensibilisation et de suivi ne leur permettraient pas de combler ce manque. Aussi, ont-ils préféré consacrer des ressources financières additionnelles, la plupart du temps puisées à même le budget de développement pédagogique, et déléguer aux sessions de sensibilisation et de suivi une personne plus directement impliquée dans le développement pédagogique. Par la suite, cette personne est devenue support et ressource pour les forma-

teurs implantant divers programmes. Or, à l'analyse des données provenant des entrevues avec cette personne et des questionnaires des formateurs, on constate que cette solution de remplacement n'était pas suffisante pour assurer un support adéquat aux formateurs. D'une part, la personne remplaçant le responsable d'implantation s'est vite sentie dépassée quand il s'est agi de répondre aux questions relatives au contenu des objectifs de certains programmes. D'autre part, les formateurs ont confirmé le malaise ressenti par cette personne en avouant avoir apprécié son aide technique portant sur la manière d'utiliser les tests ou de se procurer les outils d'enseignement, mais avoir par ailleurs vite constaté ses limites quant à l'interprétation du sens et du contenu des objectifs des programmes et quant à l'aide à apporter pour planifier leur enseignement et pour élaborer des activités d'apprentissage. Aussi, ont-ils jugé cette personne utile mais non indispensable pour assurer l'implantation. Nous sommes donc dans l'obligation de constater que non seulement la norme prévue par le CIPO n'était pas suffisante, mais qu'en plus la solution adoptée par cette CSR ne constituait pas un palliatif tout à fait adéquat pour assurer un support valable aux formateurs.

Les CSR qui implantaient dans un secteur professionnel et qui n'avaient pas droit aux services d'une personne-support ont connu les mêmes difficultés. Les responsables d'implantation qui assuraient le support aux formateurs dans ce secteur n'ont pu apporter qu'une aide sur le plan technique. Les préoccupations de ces responsables se sont cantonnées presque exclusivement dans le domaine technique: ques-

tions administratives, évaluation, mode de reconnaissance d'études, etc... L'orientation des sessions de sensibilisation et de la première session de suivi pour ces secteurs professionnels témoigne de façon éloquente de l'intérêt pour ces questions. Il n'est pas étonnant de constater alors que la plupart des formateurs interrogés qui travaillaient dans ces secteurs, affirment avoir reçu peu d'aide sur le plan pédagogique proprement dit. A titre d'exemple, pour pallier les piètres performances de certaines CSR qui implantaient le programme de cuisine professionnelle, le CIPO a cru bon de prier instemment les CSR de déléguer à la deuxième session de suivi leur professeur principal.

D'ailleurs, nous avons constaté que le degré de satisfaction des formateurs quant à l'aide reçue d'une personne-support est directement proportionnel:

1 - Au type d'aide prodiguée; la personne-support est jugée d'autant plus indispensable qu'elle ne s'est pas limitée à une aide exclusivement technique et qu'elle a apporté également du support sur le plan pédagogique.

2 - A la maîtrise du contenu du programme par la personne-support; l'assistance de cette dernière est plus hautement appréciée dans la mesure où elle aide les formateurs à comprendre l'orientation du programme, à préciser le sens et le contenu des objectifs, à construire au besoin des instruments d'évaluation, à planifier

l'enseignement en fonction des objectifs à atteindre, à élaborer des activités d'apprentissage.

En outre, plus les personnes-supports se sont présentées comme des égales aux formateurs et indépendantes vis-à-vis le personnel de la direction de la CSR, plus elles ont eu de la facilité à obtenir la collaboration des formateurs et à communiquer avec eux. Les andragogues, les responsables de secteur, les conseillers pédagogiques et tout autre généraliste n'ont donc pas été jugés indispensables et très utiles par les formateurs. Ils ont été tout au plus perçus par eux comme de bons dépanneurs sur le plan technique.

La DGEA, par le biais du CIPO, avait donc raison de demander aux CSR de choisir leurs personnes-supports parmi les formateurs spécialisés dans les matières implantées. Ces personnes devenaient agréées auprès des formateurs dans la mesure où elles se présentaient comme spécialistes du programme. Mais même si cette directive était observée, la personne-support ne devenait pas accréditée pour autant, encore fallait-il qu'elle maîtrise bien le contenu du nouveau programme. Devant les limites avouées par les personnes-supports sur ce plan, on peut se demander si l'orientation des sessions de sensibilisation et de suivi correspondait à leurs attentes. Quand on constate que la majorité des sessions de sensibilisation ont surtout servi à donner des informations techniques (sur les normes et sur l'application des normes reliées à l'utilisation des PPO) et que les sessions du premier suivi ont insisté également sur cet aspect, on comprend

pourquoi les personnes-supports ont prodigué leur aide surtout dans ce domaine et pourquoi les formateurs sont restés sur leur faim quant à un support plus pédagogique. Les premières sessions n'ont pas habilité les personnes-supports à jouer un rôle de conseiller ou d'expert sur le contenu du nouveau programme auprès des formateurs. D'ailleurs, elles ne poursuivaient pas cet objectif. Il est donc préférable que les CSR choisissent les personnes-supports parmi les professeurs d'expérience qui maîtrisent autant que possible le contenu des objectifs du programme implanté.

Quant au désir exprimé par les personnes-supports d'être habilitées à exercer une fonction d'animation et à entrer facilememnt en relation d'aide avec les formateurs, peut-on espérer qu'il ait été comblé en tout ou en partie lors de la session du deuxième suivi ? Il serait donc plus rentable de choisir des personnnes-supports qui ont déjà de bonnes aptitudes pour exercer ces fonctions et ne pas trop compter sur les sessions. Ces dernières ne peuvent servir qu'à renforcer des habilités déjà requises par ailleurs.

Une autre observation a pu être faite: si la personne-support enseigne à mi-temps, ce qui demeure éminemment souhaitable, elle ne peut assurer un support efficace auprès d'un trop grand nombre de formateurs qui assurent plusieurs heures d'enseignement et enseignent plusieurs sigles; et si en plus, elle doit rejoindre les formateurs de centres éloignés, son efficacité est d'autant plus réduite.

Il est nécessaire d'ajouter que les conditions matérielles faites par la DGEA à savoir, l'obligation pour les CSR d'imprimer la version étudiante des programmes et le retard apporté par la DGEA dans la distribution de ces mêmes programmes, des instruments d'évaluation et de tout autre instrument accompagnant les programmes n'ont pas été sans accentuer le rôle technique des personnes-supports contribuant ainsi à la fabrication de leur image de "dépanneuses professionnelles sur le plan technique".

La DGEA devait assurer l'encadrement et le support de l'implantation tant à son niveau qu'au niveau des instances décentralisées, mais dans cet encadrement, elle a oublié complètement les directeurs de centre. Les CSR qui avaient un fort volume d'activités ont tenté de pallier cet oubli en organisant des sessions de sensibilisation spécialement pour eux. Mais ont-ils passé, lors de ces sessions, les messages appropriés et destinés à mettre les directeurs dans le coup de l'implantation ? Il est permis d'en douter puisque dans ces CSR, les personnes-supports éprouvaient encore des difficultés à s'assurer leur concours. Dans les CSR au volume d'activités plus réduit, il semble qu'on ait engagé fortement les directeurs de centre à assister aux sessions de sensibilisation des formateurs pour comprendre les différentes facettes de l'Opération "implantation". Mais ici encore, cet expédient ne semble pas les avoir satisfaits puisqu'ils ont dû rester sur leur faim quant aux problèmes plus immédiatement reliés à leurs tâches et prérogatives.

Il aurait été nécessaire que la DGEA élabore une stratégie pour mettre les directeurs de centre dans le coup de l'implantation. Les dispositifs mis sur pied par les CSR n'ont pas été suffisants pour pallier l'oubli de la DGEA entraînant ainsi des conséquences souvent fâcheuses pour les personnes-supports dans la définition et l'exercice de leur tâche.

C - Les normes de fonctionnement encadrant les activités de l'implantation des programmes par objectifs.

En plus des normes administratives concernant les activités de sensibilisation, de suivi et la rémunération des personnes-supports, la DGEA a élaboré certaines modalités de partage de responsabilités d'ordre organisationnel qui ont des incidences financières. Le résultat de ce partage risquait d'entraîner des conséquences pour les commissions scolaires qui implantaient puisque la DGEA prenait à sa charge certains coûts mais affirmait son intention "d'exploiter les normes et règles budgétaires existantes avant d'en créer d'autres et de former des catégories spéciales de financement". Nous désirions connaître ces conséquences et entre autres, nous voulions savoir dans quelle mesure l'impact financier de l'implantation bousculait les priorités des SEA. Cette analyse nous paraissait essentielle pour faire ressortir une facette importante de l'implantation. En effet, si les conditions mises de l'avant par la DGEA pour encadrer l'implantation semblaient nécessaires, il importe croyons-nous que la DGEA ait des données non seulement sur l'impact pédagogique et organisationnel mais également sur l'influence de l'implantation quant à l'orientation des principales activités des SEA.

De l'analyse qui a été faite dans le "Rapport partiel: impacts financiers de l'implantation", nous dégagerons certains éléments qui se rapportent aux principales dépenses occasionnées par l'implantation ain-

si qu'aux conséquences de l'implantation sur les activités de développement pédagogique et de perfectionnement des formateurs d'adultes.

1 - Dépenses occasionnées par l'implantation.

a) L'impression des programmes

Les services d'éducation des adultes avaient, en 1974-75, la responsabilité de reproduire la version étudiante des programmes. Cette activité ne s'est pas effectuée sans heurts dans les différentes commissions scolaires et le nombre de problèmes rencontrés par ces dernières semble directement proportionnel au volume des opérations des différents SEA. La réception tardive des copies des programmes a entraîné des embouteillages dans les services d'impression, des retards, du travail supplémentaire. Cette situation a sûrement eu des conséquences sur le plan financier.

Rappelons qu'il n'y avait ni poste ni revenus spécifiques prévus pour comptabiliser et défrayer les dépenses d'impression. Il semble que certains SEA pourront imputer ces montants aux postes de leur budget régulier. Les autres feront appel à la DGEA. Pour les besoins de la première session, les coûts d'impression varient entre $400.00 et $5,000.00 pour l'ensemble des commissions scolaires de notre échantillon, sauf une exception où ils s'élèvent à plus de $155,000.00. Le coût total dépend évidemment du nombre de programmes implantés, du nombre d'étudiants qui utilisent ces programmes, du nom-

bre de feuilles de chacun des programmes et du coût d'impression d'une feuille de ces derniers.

Ces frais peuvent représenter une proportion importante des montants disponibles au poste Matériel didactique et réduire les sommes devant servir à l'achat d'autres types de matériel.

b) Distribution, manutention, manipulation du matériel

Compte tenu des caractéristiques physiques des programmes (le volume), quelques responsables d'implantation et directeurs de centre ont clairement indiqué que la distribution, la manutention et la manipulation de ces documents entraînent des frais indirects appréciables.

De plus, l'implantation des programmes par objectifs semble entraîner un surplus de travail de secrétariat, entre autres, à cause du format des programmes et du mode continu d'évaluation. Ce phénomène serait sensible au niveau des centres administratifs des SEA mais selon plusieurs responsables, il serait plus manifeste au sein des centres d'éducation des adultes. Cependant, nous croyons que l'expérience de la deuxième session permettra de distinguer les tâches ayant un caractère plus stable, des travaux nécessités par une organisation mise en branle à la dernière minute. Les sommes payées en temps supplémentaire au personnel de secrétariat ou l'affectation d'enseignants ou de personnes-supports à des travaux de manipulation, de brochage et de clas-

sement des documents ont sans doute contribué à augmenter les frais de ces opérations.

c) Achat du matériel didactique indispensable aux programmes par objectifs

Il a été impossible d'obtenir en janvier des informations précises en ce domaine, aussi nous nous contentons de soulever les interrogations suivante:

. Après avoir assumé les dépenses minimales dues à l'implantation (ex: programmes des étudiants, manuels de base, enregistrements pour l'enseignement des langues), de quels montants les SEA disposent-ils pour fournir le matériel didactique dont les formateurs et les étudiants ont besoin ?

. Dans quelle mesure ces besoins sont-ils satisfaits ?

. Dans une situation où les ressources sont limitées, comment établit-on les priorités pour décider quels besoins seront satisfaits ?

. L'implantation des programmes par objectifs a-t-elle restreint les sommes, par ailleurs nécessaires, devant servir à l'achat du matériel didactique pour les autres programmes ?

- Une commission scolaire qui implante surtout des matières de la formation générale, le fait-elle en privant le secteur de la formation professionnelle de ressources nécessaires ? Ou vice versa ?

Ajoutons que ces questions nous viennent de nos rencontres lors de la première session, avec les gestionnaires des instances décentralisées. Ces derniers ne cachaient pas alors qu'ils sentaient les priorités locales descendre d'un échelon au profit de l'Opération "implantation". Conserveront-ils au cours de la deuxième session le même sentiment de "contrainte venant d'en haut" ? Font-ils en avril, une autre évaluation de leur marge de manoeuvre dans l'utilisation de leurs revenus ?

d) Frais occasionnés par l'administration des tests de classement

L'utilisation des tests de classement a entraîné des dépenses nouvelles pour certaines commissions scolaires. L'administration, la correction et l'interprétation de ces tests ont occasionné des coûts supplémentaires principalement pour payer les salaires de personnes chargées de ces tâches. Ces coûts varient d'une commission scolaire à l'autre et même d'un test à l'autre.

Les services d'éducation des adultes ont assumé, de façon générale, les dépenses encourues par ces activités et les ont comptabilisées à différents groupes budgétaires. Dans les cas, où les SEA jugent

qu'ils ne peuvent assimiler ces dépenses, ils songent à demander des budgets additionnels ou des autorisations spéciales à la DGEA.

2 - <u>Impacts de l'implantation sur les activités du développement pédagogique et de perfectionnement des formateurs d'adultes.</u>

Il nous semblait important de savoir dans quelle mesure l'implantation des programmes par objectifs a orienté l'utilisation des revenus des SEA devant servir au développement pédagogique et au perfectionnement du personnel enseignant.

Nous avons demandé aux responsables d'implantation de nous indiquer la proportion du montant inscrit au groupe budgétaire Développement pédagogique consacrée à des activités reliées à l'implantation des programmes par objectifs. Selon les SEA, ces proportions varient entre 25% et 85%. Les facteurs qui font croître ces proportions semblent reliés au nombre de matières implantées et à la proportion des étudiants touchés par l'implantation. Les commissions scolaires qui n'implantent qu'une matière ou un groupe de matières [illegible] techniques commerciales y consacrent entre 25% et 40% de le[illegible] inscrit au Développement pédagogique. Sauf une exception, les commissions scolaires qui implantent entre trois (3) et neuf (9) matières y consacrent entre 70% et 85% de ce groupe budgétaire.

En général, les principales activités reliées à l'implantation des programmes par objectifs et dont les dépenses ont été inscrites au groupe budgétaire Développement pédagogique sont les sessions de sensibilisation et/ou de suivi des formateurs.

Les autres activités dont les frais ont été comptabilisés au Développement pédagogique sont l'impression de programmes, l'administration des tests de classement, la correction d'examens !!! Ces derniers exemples ont probablement été mentionnés pour démontrer le manque de ressources disponibles pour défrayer les coûts de certaines activités qui semblent avoir peu de liens directs avec le développement pédagogique si ce n'est qu'elles s'inscrivent dans le cadre de "l'expérimentation de nouvelles méthodes".

Si nous mettons en relation ces renseignements avec certains objectifs poursuivis par les activités de développement pédagogique, ceux qui, entre autres, se basent sur le postulat de décentralisation, nous sommes conduits à soulever quelques interrogations. Comment la DGEA peut-elle désirer "financer des activités de Développement de la pédagogie issues des commissions scolaires..."(1) et poser des conditions d'implantation (suivi des formateurs) qui nécessitent jusqu'à

---

(1) DGEA - Cahier II - 1974-75, page 06.04.

85% des montants alloués pour les activités de développement pédagogique ? Comment la DGEA peut-elle déclarer que

> "Pour l'année 1974-75, chaque organisme a la responsabilité de déterminer ses priorités de Développement pédagogique dans ses différents secteurs de formation"(1).

alors que pour la même période, elle incitait fortement les commissions scolaires à implanter les programmes par objectifs à certaines conditions qui ont déterminé dans les faits les priorités de développement pédagogique des commissions scolaires implantant ces programmes ?

Certes, les activités entourant l'implantation des programmes par objectifs rejoignent l'objectif de "favoriser le déclenchement de nouvelles activités pédagogiques". Cependant, dans les cas où les activités reliées à l'implantation exigent l'utilisation d'une partie importante des ressources financières des commissions scolaires, nous croyons qu'il serait opportun de clarifier que la DGEA s'écarte de son objectif de rendre les SEA responsables des priorités de développement pédagogique. Ceci, si on tient compte que la DGEA alloue environ trois (3) ans pour finaliser l'Opération "implantation des programmes par objectifs".

---

(1) Ibid. page 06.07.

Il semble clair que la décision d'implanter a également contribué à orienter l'utilisation des revenus des SEA devant servir aux activités de perfectionnement des formateurs d'adultes.

En effet, la sensibilisation des professeurs aux programmes par objectifs a nécessité, selon les SEA, entre 20% et 79% des montants alloués pour ce genre d'activités. On peut s'étonner d'un écart si considérable. Les facteurs de variations des coûts sont les suivants: durée des sessions de sensibilisation, nombre de formateurs impliqués, nombre de sessions organisées (en fonction du nombre de matières implantées), éloignement des formateurs du lieu des activités, paiement de compensations, honoraires de consultants, besoin en fournitures et matériel didactique. Dépendant de l'organisation de ces activités, les SEA sont conduits à y consacrer, dans certains cas, une proportion importante de leur budget.

Selon les informations recueillies auprès des responsables d'implantation, il apparaît que les SEA ont respecté les conditions d'encadrement posées par CIPO:

. Les programmes, version étudiante, ont été imprimés et disbribués

. Les tests de classement ont été administrés et corrigés

. Les secrétaires, les professeurs ont été payés (sauf dans les cas où on a fait appel à leur bénévolat)

. Les formateurs ont été sensibilisés

. Du matériel didactique a été acheté

Comme les dépenses encourues par ces activités n'avaient pas été prévues sur le plan comptable nous ne pouvons tirer de ces affirmations que les SEA disposent dans tous les cas de réserves suffisantes pour absorber ces coûts. Les DGEA-1 semblent bien illustrer le cas du moins pour les SEA qui utilisent cette procédure. Ceux qui ne prévoient pas faire des demandes spéciales semblent "s'arranger" en faisant de l'implantation des programmes par objectifs leur priorité.

D'autre part, il paraît assez clair que la décision provinciale d'implanter les programmes par objectifs a ses répercussions sur l'utilisation des ressources disponibles au plan local. Elle "bouscule" les SEA qui avaient planifié l'orientation de leur développement dans un sens différent. Par ailleurs, elle encadre probablement les SEA qui n'avaient pas encore intégré toutes leurs activités pédagogiques autour d'objectifs à plus long terme.

En somme, la décision de la DGEA de procéder au premier temps d'implantation à l'intérieur de normes réalistes, c'est-à-dire, "finançables en tenant compte de l'objectif: implantation de tous les programmes par objectifs dans toutes les CSR", a été à la base du partage de responsabilité entre elle et les SEA qui implantaient. Cette décision, ses conséquences sur l'orientation des dépenses des SEA ont per-

mis sans doute de rencontrer les objectifs prioritaires de la DGEA et sans doute n'est-il pas exagéré de croire qu'elle a contribué à établir un certain ordre de priorité au sein des SEA.

Conclusion générale et recommandations

Les renseignements recueillis au sein de neuf (9) commissions scolaires nous amènent à conclure que les objectifs suivants ont été atteints:

. Les programmes par objectifs ont été utilisés.

. Les principaux mécanismes organisationnels et administratifs élaborés par le Comité d'implantation des programmes par objectifs ont servi d'encadrement aux services d'éducation des adultes.

Pouvons-nous en conclure pour autant que l'Opération "premier temps d'implantation" est réussie à tout point de vue et que les conditions mises en place par CIPO étaient nécessaires et suffisantes ? Nous croyons qu'il est aussi du mandat de CIPO de s'intéresser aux questions suivantes afin de prendre connaissance de l'impact de l'implantation et de savoir dans quelles conditions s'est effectuée cette dernière. Nous nous demandons:

. Pourquoi les formateurs utilisent-ils les programmes par objectifs de façon relativement rigide et conformiste ?

. Pourquoi certains responsables du Cahier III spécial ont-ils fait part de leurs hésitations à appliquer de façon stricte le principe qui sert à accorder des équivalences ?

. Pourquoi les SEA administrent-ils et corrigent-ils les tests de classement même si leur organisation de l'enseignement ne permet pas toujours d'en utiliser les résultats pour classer les étudiants conformément aux résultats obtenus ?

. Pourquoi la plupart des personnes-supports ont-elles été conduites à se confiner aux aspects techniques inclus dans la définition de leur rôle ?

. Pourquoi est-il plus difficile d'organiser le "support" pédagogique au temps partiel qu'au temps plein ?

. Pourquoi les SEA qui implantent plusieurs programmes par objectifs ont-ils vu la réalisation de leurs propres priorités reléguée au second rang au profit de l'implantation des programmes par objectifs ?

Les réponses peuvent être aussi directes que les questions:

1º Le facteur temps:

. Il est trop tôt pour que les formateurs aient eu la possibilité de s'approprier les nouveaux programmes et le nouveau mode d'évaluation qui leur est associé pour être en mesure de les critiquer, d'en voir les limites et les possibilités.

. Il est trop tôt pour que les personnes-supports aient pu bénéficier d'un encadrement qui serait fonction de la dimension pédagogique de leur rôle.

. Il est trop tôt pour que les gestionnaires évaluent toutes les implications financières, organisationnelles et pédagogiques d'une implantation généralisée: tous les programmes disponibles utilisés par toute la clientèle, selon les modalités prévues et selon "l'esprit de la programmation par objectifs".

2º Le conflit d'objectifs:

. En élaborant les programmes par objectifs la DGEA poursuivait un but d'homogénéisation des services académiques offerts à la clientèle des adultes.

. Concurremment, la DGEA développait et tentait d'opérationaliser des objectifs de décentralisation et de "prise en charge" de l'éducation par les intéressés (étudiants, formateurs, gestionnaires).

L'encadrement organisationnel et administratif, mis en place par la DGEA via le CIPO, fait ressortir l'importance de l'objectif homogénéisation au détriment de l'objectif "prise en charge".

3° L'opérationalisation des objectifs:

La DGEA ne dispose pas de tous les mécanismes qui lui permettraient de prévoir les changements organisationnels et d'établir des normes qui tiendraient compte:

- Des disparités régionales.
- Des conséquences financières et par ricochet des conséquences sur l'ensemble des activités des SEA. Ces derniers comptabilisent les dépenses dues à l'implantation à même leur budget régulier et à différents postes (ex.: administration des tests de classement comptabilisée au groupe 2B - Développement pédagogique).
- Des conséquences organisationnelles de l'utilisation de certains instruments d'évaluation.
- De l'acheminement des informations nécessaires aux organismes qui recrutent les étudiants adultes (CMC, CFP).

Nous ne croyons pas qu'un organisme puisse planifier une opération sans prévoir les retombées sur l'ensemble de ses activités. Tout comme nous ne croyons pas que la DGEA ne favorise qu'un changement à la fois en ignorant momentanément les conséquences de ce changement sur ses propres activités et celles des SEA. Si tel était le cas, nous comprendrions que le CIPO ne se préoccupe que de l'implantation de tous les programmes par objectifs disponibles et ce ne serait que par anti-

cipation qu'il s'intéresserait:

- A l'utilisation des instruments de mesure qui accompagnent la programmation par objectifs.

- Aux besoins de modifier l'organisation de l'enseignement pour en arriver à établir une adéquation entre les instruments d'enseignement et le mode de fonctionnement des institutions scolaires.

- A une certaine clarification des objectifs poursuivis par la DGEA (l'implantation des programmes par objectifs n'étant qu'un moyen parmi d'autres).

- Au développement des mécanismes qui permettraient une gestion consciente des implications des prises de décision.

Quoi qu'il en soit, l'évaluation du "Premier temps d'implantation" nous a permis de cerner les facteurs qui ont favorisé l'implantation et ceux qui ont nui à une utilisation adéquate des programmes par objectifs, tout comme elle nous a permis de saisir les suites à donner à cette opération.

Nous ferons état maintenant, des recommandations que nous adressons au Comité d'implantation des programmes par objectifs. Il nous paraît important de traduire, sous forme de propositions, les principaux éléments qui se dégagent de l'évaluation. A ce titre, nous

ferons nôtres certaines suggestions faites par les utilisateurs des programmes par objectifs.

Recommandations

Les recommandations porteront sur les thèmes suivants:

A) Support pédagogique

B) Echéancier

C) Financement

D) Communications

E) Equivalences de formation

F) Tests de classement

G) Nouveau mode d'évaluation des apprentissages

H) Utilisation des programmes par objectifs

Rappelons que certaines d'entre elles ont été prises en considération par le CIPO et se retrouvent dans le "Document 20", quant aux autres, elles seront transmises aux différents services de la DGEA pour étude et constitueront un des éléments sur lequel l'équipe d'évaluation s'appuiera pour élaborer la problématique de l'évaluation du "Deuxième temps d'implantation".

A) Support pédagogique

Attendu:

a. que bon nombre de personnes-supports ont éprouvé cette année bien des difficultés à cerner leur rôle,

b. que ces personnes, contrairement aux attentes du CIPO, ont fourni surtout un support technique et non proprement pédagogique.

Nous recommandons:

a. que l'on précise, dans le "Document 20", la dimension pédagogique de cette fonction pour au moins orienter les CSR dans le choix de ces personnes (PS),

b. qu'au moment de préciser cette dernière, on fasse référence non pas uniquement à l'importance pour la personne-support de connaître la

matière et le contenu des programmes mais aussi à l'importance d'êtr initiée à la programmation par objectifs (ses particularités, les objectifs qu'elle poursuit, etc...) puisqu'il ne s'agit pas d'implanter de nouveaux contenus mais une nouvelle programmation,

c. que CIPO précise que les sessions de sensibilisation et de suivi des PS ne sont pas des sessions de formation mais des sessions d'appoint.

<u>Attendu</u>:

a. que bon nombre de formateurs ont exprimé le besoin d'avoir du support d'abord sur la structure et le contenu du programme implanté et ensuite sur la manière d'utiliser les instruments d'évaluation, le matériel didactique et d'élaborer des activités d'apprentissage,

b. que les gestionnaires responsables d'implantation, les coordonnateurs de matière, les responsables de secteur et les conseillers pédagogiques ne peuvent pas, la plupart du temps, assurer ce type de support,

c. que les formateurs ont semblé apprécier d'autant plus les services d'une personne-support qu'elle ne faisait pas partie du personnel de la direction et qu'elle avait encore charge d'enseigner le programme implanté tout en n'assurant pas un trop grand nombre d'heures de support.

Nous recommandons:

a. que le CIPO incite les CSR à choisir les personnes-supports parmi les formateurs qui sont déjà spécialistes dans la matière ou le secteur où il y a implantation et qui ont des aptitudes pour animer les formateurs en groupe ou individuellement, facilitant ainsi la tâche de ceux qui auront à leur donner une formation d'appoint,

b. que ces personnes-supports ne soient pas complètement dégagées d'enseignement pour qu'elles puissent être accréditées plus facilement auprès des formateurs.

Attendu:

a. qu'au cours du premier temps d'implantation, la norme régissant le support offert aux formateurs (personne-support) se basait sur le volume d'activités de formation dans chaque discipline ou secteur où des programmes étaient implantés,

b. que l'application de cette norme a eu pour effet de défavoriser certaines CSR dont le volume d'opérations était plus réduit,

c. que l'application de cette norme a tout spécialement défavorisé le secteur professionnel,

d. que l'application de cette norme était disfonctionnelle dans les CSR où les professeurs enseignent à temps plein et sont répartis dans plusieurs centres.

Nous recommandons:

a. que lors du deuxième temps d'implantation, les normes organisationnelles et financières encadrant le support pédagogique soient assez souples pour tenir compte des situations particulières,

b. et permettent d'assurer du support de qualité identique à tous les formateurs, indépendamment de leur situation "défavorisante" et tributaire de facteurs tels:

a) l'éloignement du centre administratif des SEA
b) l'éloignement de Québec (sessions de sensibilisation - suivi)
c) le volume des opérations de la CSR
d) le secteur d'implantation.

Attendu:

a. que, lors du premier temps d'implantation, les sessions provinciales de sensibilisation et de suivi ont habilité les personnes-supports à exercer des fonctions surtout techniques, reléguant dans l'ombre de développement d'habiletés sur la façon d'utiliser le programme par objectifs,

b. que par ailleurs, ces sessions ont pour but de fournir une formation d'appoint sur différents aspects reliés à la tâche de la personne-support,

c. que les formateurs semblent avoir fait preuve de rigidité et de conformisme dans l'utilisation des programmes.

Nous recommandons:

- que lors des sessions de sensibilisation et de suivi, on insiste davantage sur les diverses fonctions des programmes par objectifs en incitant les personnes-supports à amener les formateurs à être autre chose que des exécutants de consignes.

Attendu:

a. que les formateurs semblent avoir fait preuve de rigidité et de conformisme dans l'utilisation des programmes

b. et que, par ailleurs ils ont reconnu comme handicap, le fait de ne pas avoir bénéficié d'un délai suffisamment long entre le moment où ils ont été sensibilisés et celui où ils ont dû sensibiliser leurs étudiants.

Nous recommandons:

a. que CIPO incite les CSR (et prévoit des mécanismes) à préparer leurs formateurs avant la fin du mois d'août ou le début de septembre, c'est-à-dire avant que se tiennent les véritables sessions de sensibilisation prévues pour ces dates,

b. conséquemment que CIPO incite les CSR à utiliser le plus tôt possible la partie "session d'information" contenue dans la trousse de sensibilisation.

B) Echéancier

Compte tenu:

a. des délais nécessaires au SEA pour reproduire et/ou distribuer le matériel en provenance de la DGEA,

b. du mécontentement et des frustrations créés par les retards à recevoir le matériel nécessaire à une utilisation adéquate des programmes par objectifs,

c. des besoins d'information des SEA pour planifier à l'intérieur de délais raisonnables leurs activités de la prochaine année scolaire.

Nous recommandons:

. que le CIPO tienne compte de ces exigences dans la planification de ses opérations puisque les orientations des SEA en dépendent.

c) Financement

<u>Attendu:</u>

[que les ressources financières constituent le nerf de la guerre]

a. que les SEA financent certaines activités occasionnées par l'implantation à l'intérieur des règles et normes budgétaires régulières des commissions scolaires,

b. que la DGEA doit connaître les conséquences de cette utilisation de ces budgets sur l'ensemble des activités des SEA,

c. qu'il est presque impossible de départager dans les bilans financiers présentés par les SEA les dépenses imputables aux activités reliées à l'implantation des autres activités dont ils (SEA) ont également la responsabilité,

d. que la DGEA ne peut établir des coefficients de pondération aux normes provinciales qu'elle établit et qui tiendraient compte des caractéristiques diverses des SEA, par exemple le volume restreint des opérations reliées à l'implantation, la dispersion des centres sur un territoire. l'éloignement.

<u>Nous recommandons:</u>

a. que la DGEA étudie la possibilité de mettre en place des mécanismes provisoires pour supporter les SEA pour lesquels les normes $1.30 et .65¢ paraîtront irréalistes au moment de la présentation des prévisions budgétaires,

b. que la DGEA analyse par le biais d'une étude menée en 1975-76 les conséquences de l'implantation par rapport à l'ensemble des activités des différents SEA afin de:

1) connaître les conséquences de la décision de rendre l'implantation une opération prioritaire,
2) savoir dans quelle mesure cette décision contraint les SEA d'abandonner des projets issus de l'analyse des besoins de leur milieu respectif,
3) permettre d'établir les futures normes de financement en tenant compte des disparités des SEA,
4) vérifier si les objectifs poursuivis par les activités de développement pédagogique et de perfectionnement du personnel sont encore réalistes notamment ceux qui veulent favoriser la décentralisation et la "prise en charge" par le milieu.

<u>Compte tenu:</u>

- que l'Opération "implantation" représente un investissement de ressources humaines et financières important tant pour la DGEA que les SEA.

Compte tenu:

. qu'à cette opération se rattachent des activités de perfectionnement de personnel (formateurs, personnes-supports).

Compte tenu:

. des conditions d'engagement des formateurs d'adultes qui entraînent, semble-t-il, un taux de roulement important de ce personnel.

Nous recommandons:

. que la DGEA profite de l'Opération "implantation des programmes par objectifs" pour étudier les conséquences d'une absence de politique de main-d'oeuvre en éducation des adultes.

D) Communications

Attendu:

a. que les conséquences de l'implantation des PPO au niveau de l'organisation des centres son plus importantes qu'on le pensait au départ,

b. que les directeurs de centre ont la responsabilité de planifier, d'organiser et de coordonner les différentes activités offertes aux adultes dans leur centre,

c. que ces mêmes directeurs de centre ont été pratiquement ignorés par le CIPO au cours du premier temps d'implantation des PPO,

d. que ce faisant, le CIPO réduisait les possibilités d'échange et de feed-back au plan organisationnel, se privant peut-être par le fait même d'informations importantes en fonction du deuxième temps d'implantation,

e. que la stratégie utilisée par CIPO pour transmettre son information (au cours du premier temps d'implantation) a constitué une irrégularité au mode de fonctionnement interne des CSR,

f. que cette irrégularité a constitué dans certains cas un handicap au travail des personnes-supports.

Nous recommandons:

a. que le CIPO révise la stratégie utilisée pour transmettre son information aux CSR et qu'en conséquence les directeurs de centre soient intégrés à son réseau de communication,

b. que ce réseau soit clair, explicite et sans équivoque.

Attendu:

a. que certaines personnes, telles les directeurs généraux des CSR, les directeurs des CFP ainsi que ceux des CMC, ont été elles aussi tenues à l'écart du réseau de communication utilisé par CIPO au moment du premier temps d'implantation,

b. qu'aux dires de plusieurs membres des CSR, cette situation n'est pas sans affecter la bonne marche de l'implantation.

Nous recommandons:

. que ces personnes soient sensibilisées ou que des recommandations soient faites par CIPO à cet effet.

Attendu:

. que la DGEA reconnaît vouloir favoriser la décentralisation et la "prise en charge" par le milieu,

. que la consultation des CSR par la DGEA s'inscrit dans la perspective d'une certaine opérationalisation de cet objectif (décentralisation et "prise en charge").

Nous recommandons:

. de fixer les moments de consultation des CSR en tenant compte du laps de temps qui est nécessaire:

a) pour étudier les propositions qui font l'objet de la consultation,

b) pour étudier l'impact de ces propositions pour les CSR,

c) pour élaborer des recommandations appuyées sur une étude de faits et un minimum de réflexions.

E) Equivalences de formation

Attendu:

a. que la DGEA reconnait vouloir accorder les équivalences de formation en considérant les connaissances et habilités actuelles des étudiants,

b. que la DGEA dit reconnaître une valeur à l'expérience des adultes acquise hors des institutions scolaires (cf. Projet de Régime de formation),

c. que les "caractères d'univocité et d'uniformité des mécanismes d'attribution d'équivalences introduits avec les PPO peuvent être contradictoires avec les caractéristiques des objectifs et besoins réels des adultes qui eux sont multiples et hétérogènes" (point de vue d'un responsable d'implantation),

d. que dans certains cas, les tests d'équivalences peuvent devenir une deuxième attestation d'études qui nie ou accepte une autre reconnaissance officielle (DGEA ou DIGEES),

e. que cette deuxième attestation risque de pénaliser l'étudiant,

f. que la DGEA demeure responsable de la reconnaissance officielle des études.

Nous recommandons:

a. que la DGEA étudie la pertinence des instruments de mesure suggérés pour accorder des équivalences (tests de certification, tests de classement, tests séquentiels et tests d'équivalences),

b. que la DGEA incite les SEA à faire preuve de souplesse dans l'étude des dossiers des étudiants en tenant compte des besoins des étudiants (buts poursuivis par l'étudiant).

F) Tests de classement

Attendu:

a. que les objectifs visés par les tests de classement n'ont été que partiellement atteints,

b. que l'utilité de ces tests ne semble pas contesté par le milieu (du moins en principe),

c. que ces tests (notamment en français) font davantage appel à la rétention de connaissances académiques d'ordre technique (rétention courte) et qu'ils ne conviennent pas aux étudiants qui reviennent aux études après une absence plus ou moins longue,

d. que l'utilisation de ces tests entraîne logiquement un certain décloisonnement qui a ses conséquences dans la confection des horaires,

e. que les normes administratives établies par la DGEA créent souvent des obstacles aux directeurs des SEA et des centres d'éducation des adultes dans l'utilisation de ces tests,

f. que la programmation par objectifs exige que les préalables stricts aux différents sigles soient respectés,

g. que les SEA recrutent leur clientèle des CMC et que le classement des CMC est différent du classement de la DGEA.

Nous recommandons:

a. que la DGEA étudie la possibilité d'améliorer la qualité des tests de classement actuels (notamment en français) en tenant compte de la situation décrite à l'attendu c,

b. qu'elle fasse connaître aux CMC les exigences de la nouvelle programmation,

c. qu'elle fasse connaître aux SEA ses orientations futures sur le plan de l'organisation des enseignements pour permettre aux SEA de s'organiser en conséquence et de faire le partage entre ce qui est provisoire et ce qui est permanent,

d. que la DGEA supporte les SEA qui veulent apporter les changements nécessaires à leur organisation de l'enseignement pour répondre plus adéquatement aux besoins des étudiants et même incite les SEA à envisager ces changements,

e. qu'elle reconsidère certaines des normes administratives qui vont actuellement à l'encontre d'un décloisonnement,

f. que dans un contexte où les SEA ne peuvent utiliser les résultats aux tests pour fins de classement, l'administration et la correction de ces tests ne soient plus obligatoires,

G) Nouveau mode d'évaluation des apprentissages

Attendu:

a. que les utilisateurs semblent satisfaits du nouveau mode d'évaluation associé à la programmation par objectifs et en souhaitent l'amélioration,

b. que ce nouveau mode n'a été utilisé que depuis peu et qu'il faut poursuivre l'expérience avant d'en dégager les éléments fondamentaux,

c. qu'il est trop tôt pour mesurer si l'objectif d'intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage peut être réalisé par ce nouveau mode d'évaluation,

d. que les utilisateurs des programmes par objectifs souhaitent recevoir davantage de support de la DGEA en ce qui regarde l'évaluation des unités de formation de responsabilité locale.

<u>Nous recommandons</u>:

a. que le secteur d'évaluation du SPEX poursuive les démarches amorcées telles que présentées dans le "Document 20" (incluant les guides d'utilisation et construction de tests),

b. que l'on fournisse réellement un support à l'évaluation,

c. que ce support soit intégré aux fonctions de la personne-support de manière à ce que l'évaluation soit effectivement prise comme étant partie intégrante du processus d'apprentissage.

H) Utilisation des programmes par objectifs

Compte tenu:

a. que dans un premier temps les formateurs n'ont pas eu le temps de s'approprier les PPO,

b. des particularités du support accordé aux formateurs,

c. des contraintes matérielles, financières et organisationnelles des SEA.

Nous proposons:

. une évaluation du deuxième temps: pour être en mesure de connaître les effets réels de cette nouvelle programmation en regard des objectifs du CIPO et des objectifs contenus dans le projet du Régime de formation.